

- Lippitz, W. (1980). "Lebenswelt" oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrungssozialwissenschaftlichen Denkens in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz.
- Lippitz, W. (1980). Möglichkeiten eines lebensweltlichen Erfahrungsbegriffs im pädagogisch-anthropologischen Denken - dargestellt an Langevelds Pädagogik. *Pädagogische Rundschau*, 34, 695-721.
- Lippitz, W. (1984). Überlegungen zu einer phänomenologisch-hermeneutisch begründeten Pädagogik. In H. Danner & W. Lippitz, (Eds.), *Beschreiben, Verstehen, Handeln: phänomenologische Forschungen in der Pädagogik* (pp. 81-90). München: Röttger.
- Lippitz, W. (1989). *Phänomene des Kinderlebens: Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lippitz, W., & Meyer-Drawe, K. (1984). *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik*. Königstein: Forum Academicum.
- Loch, W. (1983). Phänomenologische Pädagogik. In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Deel 1. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung* (pp. 155-173). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lochner, S. (1963). *Deutsche Erziehungswissenschaft*. Meisenheim a.G.: Scriptor.
- Meyer-Drawe, K. (1984). Das fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. In H. Danner & W. Lippitz (Eds.), *Beschreiben, Verstehen, Handeln: phänomenologische Forschungen in der Pädagogik* (pp. 91-106). München: Röttger.
- Mossel, R.S. (1973). Een persoonlijk nawoord. In *Pedagogiek in ontwikkeling*, a.w., 203-207.
- Pongratz, L.J. (Ed.). (1978). *Pädagogik in Selbstdarstellungen*. Hamburg: Meiner.
- Perquin, N.C.A. (1961). *Pädagogik*. Düsseldorf: Schwann.
- Röhrs, H. (1969). *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die erziehungswissenschaftlichen Aufgaben und Methoden*. Weinheim/Berlijn/Basel: Beltz.
- Roth, H. (1962). Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. *Neue Sammlung*, 2, 481-490.
- Roth, H. (1966). *Pädagogische Anthropologie. Deel 1. Bildsamkeit und Bestimmung*. Hannover: Schroedel.
- Schulz, W. (1985). Methoden der Erziehung und des Unterrichts unter der Perspektive der Mündigkeit. In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Deel 4. Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts* (pp. 53-73). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Strasser, S. (1964). *Phänomenologie und Erfahrungswissenschaft vom Menschen*. Berlin: De Gruyter.
- Strasser, S. (1965). *Erziehungswissenschaft. Erziehungsweisheit*. München: Kösel.
- Süssmuth, R. (1968). *Zur Anthropologie des Kindes. Untersuchungen und Interpretationen*. München: Kösel.
- Warszewa, E. (1972). *Die Welt des Kindes als menschliche Lebensform. Eine Einführung in M. J. Langevelds anthropologisches Denken*. Niet-gepubliceerd doctoraal proefschrift, Universiteit Tübingen.

Vorming in het tijdperk van de nieuwe media

D. WILDEMBERSCH
K.U.Leuven, Faculteit der Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Afdeling Sociale- en Gezinspedagogiek, Centrum voor Sociale Pedagogiek, Vesaliusstraat 2, B 3000-Leuven

De noodzaak van meerzinnigheid en wederkerigheid

Samenvatting

In deze bijdrage wordt onderzocht wat de betekenis kan zijn van de nieuwe communicatiemediën voor gangbare vormingsconcepten. De opkomst van de nieuwe media verscherpt de postmoderne twijfel aan de autonomie van subjecten en hun capaciteit tot kritische distantie. Deze ontwikkeling baart zorgen maar maakt terzelfdertijd duidelijk dat nieuwe werkelijkheidsinterpretatie zich aankondigen. De alomtegenwoordigheid van de media brengt andere waarnemings- en kennisvormen op het voorplan. Daarbij lijkt het monopolie van de kritische rationaliteit aan belang in te boeten. In aansluiting hiermee wordt gesuggereerd dat de vormingstheorie en reflexieve vormingspraxis gebaat kunnen zijn met een meerzinnige benadering, die meer ruimte geeft voor esthetische oordeelsvormen. Daarenboven wordt vorming in deze bijdrage uitdrukkelijk gekoppeld aan wederkerigheid in het perspectief van identiteitsontwikkeling. De mate waarin communicatiemediën een meerzinnige wederkerigheid mogelijk maken wordt dan het cruciaal criterium ter beoordeling van de vormingsrelevantie van nieuwe media.

Twee wijzen van denken

In het debat over vorming en de nieuwe communicatiemediën duiken telkens weer twee grote oriëntaties op¹. Een eerste heeft te maken met "leren" en "instructie". Hierbinnen wordt de infor-

mationssamenleving geassocieerd met de ontwikkeling van nieuwe, technologische hulpmiddelen die het leer- en instructieproces kunnen optimaliseren. Er wordt geargumenteed dat deze nieuwe middelen zowel de instructie- als leerprocessen efficiënter en effectiever kunnen maken. Daarenboven wordt beklemtoond dat, als gevolg van nieuwe informatie- en communicatietechnologieën "leren" en "instructie" een ander karakter krijgen. Het leren wordt opener, flexibeler en er ontstaan betere kansen op processen van zelfgestuurd leren. In aansluiting hierbij wordt instructie steeds meer gedefinieerd in termen van "het scheppen van adequate leeromgevingen", met behulp van nieuwe media (Hinnekin, 1990). Als gevolg hiervan treden wijzigingen op in de rol en betekenis van de begeleider of instructor. De rol van de begeleider als centrale organisator van het leerproces boet aan belang in, ten voordele van de rol van gids die het proces van zelfgestuurd leren ondersteunt. In veel gevallen worden deze ontwikkelingen gekoppeld aan het concept van de "lerende samenleving". In dit type samenleving is kennis een centrale productiefactor. Deze samenleving heeft behoefte aan burgers/werknemers die op permanente basis, snel en efficiënt informatie kunnen verwerven en verwerken. Individuele burgers handhaven hun kansen op sociale mobiliteit door hun capaciteit tot kennisverwerving en -verwerking te optimaliseren.

Een tweede oriëntatie is fundamenteeler van aard en plaatst hogergenoemde ontwikkelingen in een ruimer perspectief. Deze worden niet ont-

kend of gerelativeerd, maar er worden vragen gesteld naar de "zin" en de "onzin" ervan. Men kan zich afvragen of er momenteel, onder invloed van de nieuwe media, een andere identiteit ontstaat en wat de winst of het verlies ervan is, in vergelijking met eerdere ontwikkelingen. Een kern-begrip in dat verband lijkt mij, in navolging van recent Nijmeegs onderzoek, "individualisering" (Broens et al., 1990). Meer en meer zijn mensen op zichzelf aangewezen bij het nemen van beslissingen die hun eigen leven betreffen. Maatschappelijke instituties die vroeger een inspirerende rol speelden bij het beantwoorden en oplossen van levensvragen boeten aan belang in. Zingeving en duiding op collectieve basis lijken verloren te gaan. Dit is een mogelijke verklaring voor enkele crisissymptomen die zich manifesteren binnen de sociaal-culturele sector. Deze sector lijkt enkel nog inspiratie te bieden aan steeds kleiner wordende groepen die nog sterk in de traditie verankerd zitten, of die in de mobiliteitswedren achterna hinken. Men kan zich afvragen in welke mate deze ontwikkelingen meebepaald worden door de nieuwe media. Een antwoord op deze vraag lijkt mij, zeker ten behoeve van het vormingswerk van belang. Dit houdt in dat de discussie over informatie en informatievoorziening wordt opengetrokken tot op het niveau van globalere sociaal-culturele processen.

Het is mijn overtuiging dat beide oriëntaties van belang zijn, maar vooral, dat ze met elkaar in verband moeten worden gebracht. Daarom wil ik in deze bijdrage twee soorten ontwikkelingen aan de orde stellen, in het licht van de verspreiding van de nieuwe media. Enerzijds wil ik het hebben over de onmiskenbare veranderingsprocessen die individuen, groepen en gemeenschappen op een radicaal andere wijze laten functioneren. Volgens sommigen ontwikkelen zich nieuwe maatschappelijke organisatiepatronen, alsook nieuwe zintuiglijke waarnemings- en kennisvormen. Deze radicale verandering wordt beschreven als een gevolg van de overgang van het Gutenberg-tijdperk, of het tijdperk van de schriftcultuur, naar het tijdperk van de nieuwe media. In aansluiting bij deze ontwikkeling wordt gewezen op de noodzaak van nieuwe vormingsconcepten en opvattingen over het vormingspro-

ces. De discussie over het communicatief gehalte van vele nieuwe media stelt de maatschappij voor nieuwe uitdagingen en nodigt uit tot een herdefiniëring van vorming in relatie tot het concept "openbaarheid". Ook is een relativisering merkbaar van exclusief cognitief-rationele vormingsconcepten. Daarom wordt hier onderzocht welke de bijdrage kan zijn van de esthetische oordeelsvorming als complement van de vertrouwde cognitief-rationele werkelijkheidsinterpretaties. Dit kan leiden tot een nieuwe of hernieuwde visie op leren en vorming.

Vooraleer ik deze ontwikkelingen verduidelijk moet ik noodgedwongen nog enige definitieve klaarheid scheppen. Het begrip "nieuwe media" is een complex en verwarrend begrip. Het verwijst naar de indrukwekkende lijst van nieuwe technologieën waarmee we vandaag de dag leren omgaan zoals de computer, de kabeltelevisie, de telefax, de videotekst, de beeldplaat, teletekst, de telecommunicatie, de cd-rom etc. Ter bevordering van de overzichtelijkheid en de helderheid van de discussie stel ik voor om, met betrekking tot de nieuwe communicatietechnologieën een indeling te hanteren die door Burgelman (1990) wordt aangereikt. Hij maakt een onderscheid tussen distributietechnologieën en informatietechnologieën. De nieuwe distributietechnologieën worden gekenmerkt door hun culturele inhoud, het gebruik van nieuwe verspreidingskanalen, een passieve houding van de gebruiker en hun massa-mediaal karakter. De nieuwe informatietechnologieën daarentegen worden gekenmerkt door een informatieve inhoud, een digitaal opzoekings- en verwerkingsproces, een interactief gebruik en een point-to-point communicatiepatroon. Alhoewel deze indeling nog verdere verfijning behoeft, geeft ze toch reeds enige aanduiding van het feit dat niet alle media, ook vanuit educatief perspectief, op één hoopje kunnen worden gegooit. Vooral de stelling dat de distributiemedia passiviteit in de hand werken, terwijl de informatiemedia juist aansporen tot interactief gebruik, lijkt mij in dat verband belangrijk. Daarom kom ik er in de loop van de uiteenzetting nog op terug. Hiermee zijn een aantal uitgangspunten gegeven. Nu kan ik, in de eerste plaats, het terrein van de culturele veranderingen verkennen. Vervolgens kan ik de

consequenties voor leer- en vormingsprocessen aan de orde stellen.

Het vervagen van de grenzen tussen de binnen- en de buitenwereld

In vorming en opvoeding, maar evenzeer in de wereld van cultuur, politiek en wereldbeschouwing, was tot nog toe "de autonomie van het subject" een centraal begrip en doelstelling. Vorming moest in deze opvatting leiden tot kritische individuen die de scheppers zijn van hun eigen subjectieve zin en betekenis. Tegenwoordig wordt dit idee, onder impuls van recente filosofische discussies, grondig bekritiseerd. Zo wordt geargumenteed dat subjecten niet de "auteurs zijn van hun eigen teksten", maar dat hun identiteit continu gevormd en hervormd (of eventueel misvormd) wordt door "leefwerelden" of de "taalspelen" waarin ze zich bevinden. De vaststelling dat individuen niet (langer) de bron zijn van de eigen zingeving werd in belangrijke mate in de hand gewerkt door de opkomst van de nieuwe communicatiemedia. Reflectie over deze fenomenen laat zien hoe inhoud of zingeving wezenlijk wordt bepaald door het medium dat wordt gehanteerd. Deze gedachte werd reeds door McLuhan (1964) in de jaren zestig gebald samengevat in de formule "the medium is the message". Wanneer nu de media in belangrijke mate de ervaringswerkelijkheid voorstructureren, dan wordt inderdaad de positie van de mens als autonoom zingevers sterk gerelativeerd.

Het inzicht in de perspectiviteit eigen aan ieder medium, plaatst dus de positie van het individu als centrale betekenisverlener op de helling. Daarenboven wordt dit effect nog versterkt door de alomtegenwoordige aanwezigheid van de nieuwe communicatiemedia. Ze lijken een intrinsiek onderdeel te zijn geworden van onze existentie. Met enige fantasie beschrijft Bolz (1990) de buitenwereld als een extern zenuwstelsel: communicatienetwerken zijn vergelijkbaar met menselijke zenuwbanen; zenders en ontvangers met receptoren, synapsen en effectoren. Volgens deze opvatting kunnen mensen slechts functioneren in de mate ze zijn aangesloten op dit levensnoodzakelijk extern zenuwstelsel.

Deze McLuhaneske metafoor is misschien

reëler dan we durven te vermoeden. De humane wetenschappen kwamen al langer tot de bevinding dat "menselijk" leven geenszins mogelijk is zonder contact met de sociale omgeving. Wanneer die sociale omgeving nu in belangrijke mate bemiddeld wordt door de nieuwe technologieën, dan spelen deze een belangrijke rol bij de ontwikkeling van de menselijke conditie. "Es gibt keinen Unterschied mehr zwischen der mechanischen Welt und der organischen Welt; die Technik hat die Selbstverständlichkeit von Gliedmassen; der Mensch ist widerspruchlos mit seinem Werkzeug verschmolzen; Totes wird reibungslos in Lebendiges eingebaut" (Bolz, 1990, p. 98). Aangezien de grens tussen buiten en binnen zo moeilijk te trekken valt, verdwijnt ook de grens tussen individuen als "autonome subjecten". Dit leidt tot de paradoxale situatie dat in tijden van "extreme individualisering" de individualiteit lijkt te verdwijnen (Beck, 1986). Zo wordt ook duidelijk waarom systeemtheorieën ter verklaring van het menselijk gedrag meer en meer aanspreken: individuen zijn subsystemen die cybernetisch verbonden zijn met andere subsystemen en deel uitmaken van globalere systemen. Autonomie ruimt zo de plaats voor feedback-circuits².

Men hoeft echter het verdwijnen van de menselijke autonomie niet noodzakelijk in systeemtheoretische termen te begrijpen. Wanneer men stelt dat de mens "gevoed" wordt door de netwerken waarop hij is aangesloten, dan kan men, ook vanuit een communicatietheoretisch perspectief, een centrale waarde toekennen aan de intersubjectiviteit. In die redenering is de intersubjectiviteit de mogelijksvoorwaarde voor de subjectiviteit of de identiteit van mensen. Dit betekent dat de subjectiviteit zich slechts kan handhaven en ontwikkelen, in de mate dat mensen voortdurend in hun identiteit worden bevestigd "in verbondenheid met anderen". Dit geldt niet alleen voor het ontwikkelingsproces van kinderen, maar evenzeer voor volwassenen. Ook volwassenen hebben hun eigen identiteitsontwikkeling niet in handen, maar zijn hierbij voortdurend afhankelijk van de bevestiging door anderen. De mens is maar wat hij is, in de mate dat hij "verschijnt" voor anderen (Masschelein, 1990). Nu rijst de vraag of een "elektronische" verbondenheid met anderen eveneens die identiteit(sontwikkeling) garandeert.

Op deze vraag zoek ik wat verder een antwoord, wanneer de nieuwe vormingsoriëntaties ter sprake komen.

De nostalgie van de kritische intellectueel

De vervaging van de grenzen tussen binnen en buiten stelt het klassieke denken voor grote uitdagingen. Wanneer de binnenwereld samenvalt met de gemediatiseerde buitenwereld, lijkt kritische distantie niet langer mogelijk. De perspectiviteit van subjecten lijkt volledig samen te vallen met de perspectiviteit van de media. De werkelijkheid lijkt enkel nog via mediaspecifieke clichés te kunnen worden waargenomen. Deze vaststelling leidt in een aantal gevallen tot verregaand relativiserende standpunten. "Damit ist das Zeitalter der Kritik beendet, denn man kann nicht mehr entlarven. Es gibt kein wahres Gesicht mehr hinter der Maske des Typus, der alle Welt zwingt, ihn zu reproduzieren" (Bolz, 1990, p. 85). Dergelijke opvattingen staan uiteraard lijnrecht tegenover meer nostalgische reacties als zou "het denken ten onder gaan" (Finkelkraut, 1988), of als zouden de mensen zich met de media enkel nog "kapot amuseren" (Postman, 1986).

Hoewel deze nostalgie bijwijlen erg meeslepend wordt geformuleerd, past hier toch enige "kritische distantie". Men kan zich, zoals Mezzana (1990), afvragen waar die neiging vandaan komt om de grote meerderheid van de mensen steeds weer voor te stellen als een gedachteloze, onkritische massa die de produkten van de media weerloos ondergaat. Volgens deze auteur vormt deze redenering de kern van de klassieke ideologieën zowel van links als van rechts. Deze ideologieën hebben, meestal impliciet, ook het sociaal-wetenschappelijk denken in belangrijke mate onderbouwd. In de communicatiewetenschappen bijvoorbeeld is de diffusiegedachte lange tijd toonaangevend geweest. Daarbij stelde men de communicatie voor in termen van zenders en ontvangers. De zenders verspreiden boodschappen, meestal vanuit een centraal punt, terwijl de ontvangers (de homogene massa) deze boodschappen ondergaan. Deze opvatting werd gaandeweg aangevochten door onderzoekers die de creatieve verwerking eerder dan de passieve

receptie van boodschappen beklemtoonden. Deze onderzoekers zetten hiermee het klassieke paradigma op zijn kop. De centrale onderzoeksvraag luidde voor hen niet langer "wat doen de massa-media met de mensen", maar wel "wat doen de mensen met de massa-media" (Wright, 1986). Daarom ook suggereren ze om niet langer te spreken van "massa-communicatie", maar van "communicatie van de massa's". Dit perspectief werpt een heel ander licht op de wijze waarop mensen met media omgaan en is veel optimistischer dan vele doemscenario's die geïnspireerd worden door de klassieke communicatietheorieën.

Ook de risico's van het clichématig karakter van de (nieuwe) media kunnen, in het verlengde hiervan, enigszins worden gerelativeerd. Clichés worden overwegend negatief geapprecieerd, juist omwille van eerder genoemde ideologische en wetenschappelijke basisassumpties. Mezzana's vertrekpunt laat zien dat alle communicatie en interactie (ook het gesproken en geschreven woord) noodzakelijkerwijze gebruik maakt van stereotypen, wat niet perse negatief hoeft te zijn³. Deze vaststelling leidt tot een meer genuanceerde interpretatie van de mythen, rites en symbolen die de basisstructuur vormen van de alledaagse communicatie in de heterogene netwerken die de maatschappij rijk is. Stereotypen werken een complexiteitsreductie in de hand die noodzakelijk is om überhaupt te kunnen functioneren. Doordat ze de werkelijkheid op een bepaalde wijze laten verschijnen, structureren ze diezelfde werkelijkheid. Dit geldt dus ook voor mediaspecifieke stereotypen. Met andere woorden, het cliché dat een cliché perse negatief is, is ook maar een cliché.

Volgens deze gedachtengang kan aan de clichés van het ene medium niet méér intrinsieke waarde worden toegekend dan aan de clichés van het andere medium. Meestal doet men dat wel, waardoor aan de nieuwe communicatiemediën zeer veralgemenend een minderwaardig karakter wordt toegeschreven. Het criterium bij uitstek van waaruit men dergelijk oordeel velt is, sinds de moderne tijd, de schriftelijke communicatie. De overtuiging is diep ingebakken dat enkel de rationaliteit van de "de schriftcultuur" over werkelijkheidsonthullende kracht beschikt. Alle andere media moeten zodoende in mindere of meerdere

mate als werkelijkheidsverhullend verschijnen. Wanneer men echter de schriftcultuur, met haar inherente clichés, beschouwt als één van de vele media, dan is niet langer één werkelijkheid, maar zijn diverse immer gemediatiseerde werkelijkheden geldig. In dat geval is het ene medium niet intrinsiek beter of slechter dan het andere.

Naar een herwaardering van de esthetische oordeelsvorming

Uit voorgaande blijkt dat het analyseren van de nieuwe media vanuit de rationaliteit van de schriftcultuur kan leiden tot angstige nostalgie voor de onafwendbare afgrond van de totale betekenisloosheid. Het alternatief voor deze nostalgie is volgens Bolz (1990), in navolging van de kritische cultuur-filosoof Benjamin, het rouwproces. Een rouwproces houdt in dat het oude project als voltooid verleden tijd wordt beschouwd, al is het niet makkelijk om het te vergeten. Noodgedwongen moet het nieuwe tijdperk, waarin de oude concepten niet langer gelden, onbevooroordeeld worden tegemoetgetreden. Hierbij vormt de onzekerheid voor het nieuwe een uitdaging die creatieve processen in gang kan zetten. De zekerheid eigen aan het afgesloten project kan in de nieuwe situatie enkel blokkerend werken.

Een gelijkaardige positie wordt ingenomen door Snick en Masschelein (1991), met betrekking tot de beeldcultuur. Ze vragen zich af of de oude cultuuriëalen nog bruikbaar zijn bij het beoordelen van de nieuwe media. Daarbij formuleren ze de hypothese dat juist het ideaal van de rationele cultuur de oorzaak is van het soort beeldcultuur waarmee we momenteel worden geconfronteerd. Hiermee zetten ze de klassieke argumentatie i.v.m. het cultureel verval op zijn kop. "In zoverre de beeldcultuur lijkt uit te monden in een teloorgang van het klassieke cultuuriëaal, vormt zij misschien juist de expressie van een vorm van rationaliteit die tot zijn eigen failliet heeft geleid. Op grond van het feit dat de TV ons confronteert met de onhoudbaarheid van een aantal premissen die aan de basis lagen van het klassieke concept van rationele cultuur, kan men haar zelfs een kritische functie toeschrijven" (ibid., p. 319).

In de jongste jaren werd vanuit verschillende hoeken de eenzijdigheid van de rationalistische cultuur bekritiseerd. Een van de centrale ideeën in Habermas' theorie van het communicatieve handelen (1981), is dat de cognitief-instrumentele rationaliteit nauwelijks ruimte laat voor normatieve, expressieve en esthetische werkelijkheidsoriëntaties. Anderen, zoals Schön (1983, 1987), waarschuwen voor de dominantie van de technische rationaliteit, onder impuls van positivistische wetenschappelijke oriëntaties. Deze rationaliteit haalt haar kracht uit het fragmenteren van de werkelijkheid in verschillende controleerbare of beheersbare onderdelen. Zo komt er een scheiding tot stand van doelen en middelen, een scheiding van onderzoek en praktijk, een scheiding van actie en reflectie. Daarbij rijst de vraag of het, na deze fragmentering, ooit nog wel tot een nieuwe samenvoeging komt⁴.

Een aansluitende kritiek betreft het specifieke objectiviteitsstreven van de rationalistische wetenschappelijke cultuur. De werkelijkheid kan in die opvatting slechts "echt" gekend worden door afstandname. Iedere vorm van betrokkenheid leidt tot valse conclusies. De prijs voor deze distantie is het verlies van nabijheid. "Objektivität wird mit dem Verlust der Nähe bezahlt. Der Wissenschaftler büsst die Fähigkeit ein, sich als Nachbar zur Welt zu verhalten; er denkt in Begriffen der Distanz, nicht der Freundschaft; er sucht die Überblicke, nicht das Nachbarschaftliche Auskommen" (Sloterdijk, 1983, vol. 1, p. 268). Het hoeft niet gezegd dat deze rationalistische cultuur ook, en misschien vooral, buiten de wereld van de wetenschap in toenemende mate wordt gecontesteerd. De vele heden-daagse leefmilieu-problemen worden onder meer toegeschreven aan de eenzijdig objectiverende en fragmenterende benadering van de natuur. Stilaan worden de limieten duidelijk van het vertrouwde paradigma en wordt gezocht naar nieuwe, meer holistische werkelijkheidsoriëntaties.

Ook de analyse van de wijze waarop mensen met de grote variëteit aan nieuwe media omgaan, kan een nieuwe relatie van de mens met zijn complexe en pluriforme omgeving reveleren. De nieuwe media spreken ons aan via verschillende zintuiglijke kanalen. Hierdoor zijn de zintuiglijke waarnemingen bijna onontwarbaar met elkaar

verweven. Deze gegevenheid brengt het belang van de "esthetische oordeelsvorming" op de voorgrond en leidt tot een nieuw concept van esthetica. Niet zozeer de kritiek van de schone kunsten is in dit verband van belang, maar eerder een kritiek van de zintuiglijke waarneming in relatie tot de mediatechnologieën (een media-technologische esthetica). "Vor allem in der ästhetischen Erfahrung bildet sich eine Sensibilität für das Medium, denn ästhetische Effekte sind radikal von ihren Medien abhängig" (Bolz, 1990, p. 134).

Wanneer, onder invloed van de elektronische media, de wereld een dorp wordt, lijkt een exclusief afstandelijke, fragmenterende werkelijkheidsbenadering niet langer zinvol. Via verschillende zintuiglijke kanalen worden we geconfronteerd met een continue stroom van elektronische impulsen. Deze ontwikkeling noodzaakt een meerzinnige werkelijkheidsinterpretatie. De kritisch-rationalistische oordeelsvorming kan in deze redenering niet langer het monopolie hebben. Zoals we bij de appreciatie van een kunstwerk vele zintuigen tezamen laten spelen, zo kunnen we ook ten aanzien van de nieuwe onoverzichtelijkheid van de media, een meer esthetische houding aannemen. "When the entire world becomes a unified and 'animated collage', by the virtue of the speed of information services, it is a natural step to try to deal with the entire world as a work of art" (McLuhan, 1970, p. 140).

In deze opvatting wordt de indringende aanwezigheid van de nieuwe media in het alledaagse leven niet direct als een bedreiging van onze cultuur beschouwd. Men komt integendeel tot het inzicht dat dit fenomeen ons confronteert met de grenzen van de klassieke rationaliteit en pleit voor een herwaardering en een herdefinitie van de esthetische oordeelsvorming. Uiteraard laten deze inzichten ook de pedagogische discussie niet onberoerd. Daarom onderzoek ik nu verder welke de bijdrage kan zijn van deze herwaardering voor een (her)conceptualisering van leren en vorming.

Meerzinnigheid als perspectief voor leren en vorming

Het hoeft geen betoog dat de wereld van op-

voeding en vorming in belangrijke mate gekarakteriseerd wordt door genoemde cognitief-instrumentele rationaliteit. Ik wees er al op hoe men ook binnen dit domein op grenzen stoot. Zo werd betoogd dat de uitdaging van het vormingswerk ten aanzien van de informatiesamenleving, vaak uitsluitend in technisch-rationalistische termen wordt geformuleerd. De cultuurfilosofische reflectie over de nieuwe media maakt echter duidelijk dat er ook nog andere oriëntaties mogelijk zijn die de hedendaagse impasses van vorming en opvoeding kunnen helpen over-stijgen. Zo ontwikkelt Snick (1989) een project waarin wordt verkend in welke mate een meer kunstzinnige werkelijkheidsinterpretatie een alternatief kan vormen voor genoemde cognitief-instrumentele eenzijdigheid. Ook hier wordt het esthetisch oordeel als mogelijk nieuw groundbegrip voor opvoeding en vorming naar voor geschoven. Het totalitarisme van het conceptueel denken wordt door deze auteur, samen met de beschouwende, afstandelijke houding van het zingevend subject, als uitzichtloos perspectief beschreven. In de plaats hiervan wordt gepleit voor een oriëntatie die gefundeerd is in een intersubjectieve "sensus communis" of een vorm van synthetische "verstandigheid".

Het lijkt me zinvol om dit uitdagend concept van synthetische verstandigheid, samenhang met de discussie over de nieuwe media, verder te onderzoeken. Snick stelt nogal radicaal dat deze verstandigheid niet langer cognitief-instrumenteel kan zijn en zoekt een alternatief in de esthetische sfeer. Ik vraag me af of hiermee niet een nieuw soort eenzijdigheid in het leven wordt geroepen die we misschien beter kunnen vermijden. Ik laat me in mijn argumentatie hieromtrent inspireren door een aantal auteurs die zich intensief hebben beziggehouden met diverse vormen van "verstandigheid" en verstandelijke ontwikkeling.

Een onvermijdelijke inspiratiebron in dit verband is uiteraard Piagets theorie over de cognitieve ontwikkeling. Piaget onderscheidt hierin vier stadia, met aansluitend vier grondstructuren van leren (Mönks & Knoers, 1975). Het gaat om steeds complexere ontwikkelingsstructuren.

1° sensorimotorisch stadium: leren door in te grijpen o.m. via tactiele ervaringen (enactief leren)

2° pre-operationeel stadium: leren door zich beelden te vormen van de werkelijkheid (ikonisch

leren)

3° concreet-operationeel stadium: leren door uit de concrete operaties algemenere regels af te leiden (inductief leren)

4° formeel-operationeel stadium: hypothese-toetsende capaciteiten komen tot ontwikkeling en worden aangevuld door de capaciteit tot combinatorisch denken (hypothetico-deductief leren).

Deze theorie impliceert een duidelijke hiërarchie van leervormen. De suggestie om meer aandacht te hebben voor de esthetische oordeelsvorming, o.m. in relatie tot de nieuwe media, zou dan betekenen dat men meer ruimte laat voor "lagere" cognitieve capaciteiten. De nieuwe media zouden dan vooral enactief en ikonisch leren bevorderen, terwijl de meer complexere leervormen zoals inductief en hypothetico-deductief leren niet gestimuleerd worden. In de Piagetiaanse rationaliteit werken de nieuwe media bijgevolg een soort infantilisering in de hand. Dit is trouwens de basisstelling van de reeds eerder geciteerde Postman (1986) in zijn ophefmakende kritiek aan het adres van de nieuwe media. Ik heb eerder al geargumenteerd dat deze kritiek slechts steekhoudt in zoverre men de conceptuele rationaliteit van de schriftcultuur als intrinsiek superieur postuleert. Het lijkt me daarom zinvol om inzichten te verkennen waarbij niet van dit postulaat wordt uitgegaan.

Alhoewel Kolb (1984) zich baseert op Piaget, is hij niet hiërarchiserend in zijn appreciatie van de vier door hem onderscheiden leerstijlen. In deze opvatting verwerven individuen in de loop van hun ontwikkelingsproces een min of meer constante leerstijl, die hun verdere levensloop karakteriseert. Een Piagetiaanse rangordening ontbreekt hierbij uitdrukkelijk. De ene leerstijl is in principe even waardevol als de andere, zij het dat ze elk op zich een aantal sterke en zwakke kanten vertonen, in contrast met de andere leerstijlen.

1° De accommoderende leerstijl: concrete ervaring en actief experimenteren zijn hier de centrale karakteristieken. De stijl is accommoderend omdat hij goed aansluit bij het verwerken van steeds wisselende omstandigheden. De kracht ervan bestaat in het actief uitvoeren van plannen en taken en het ontwikkelen van experimenten.

Nieuwe kansen aangrijpen, risico's nemen en acties opzetten staan centraal.

2° De divergente leerstijl: concrete ervaring wordt gekoppeld aan reflexieve observatie. Verbeeldingskracht en gevoeligheid voor betekenissen en waarden zijn sterk ontwikkeld. Verschillende perspectieven en relaties worden samengebracht in betekenisvolle 'gestalten'. Observatie is belangrijker dan actie.

3° De assimilerende leerstijl: reflexieve observatie en abstracte conceptualisering vormen de centrale kenmerken. Inductief redeneren en het ontwikkelen van theoretische modellen vormen de sterke kanten van deze leerstijl. Praktische toepassingen krijgen minder aandacht.

4° De convergente leerstijl: manifesteert zich in de combinatie van abstracte conceptualisering en actief experimenteren. De kracht ervan ligt in het ontwikkelen van probleemoplossingsmodellen, besluitvormingsprocessen en de praktische toepassing van ideeën.

De eerste twee leerstijlen worden door Kolb samengebracht onder de noemer "apprehensie", wat betekent "bevatten door gewaarwording". De twee laatste leerstijlen vallen onder de noemer van "comprehensie", wat overeenstemt met het "bevatten door inzicht". Gezien de eerder beschreven karakteristieken van de nieuwe media kan men stellen dat deze eerder apprehensie dan comprehensie in de hand werken. In deze redenering stimuleren de nieuwe media eerder een tactiel-ikonische rationaliteit dan een afstandelijk-begrijpelijk rationaliteit. Men kan nu geneigd zijn om, op grond van deze feitelijke ontwikkeling de apprehensie of tactiel-ikonische rationaliteit tot norm te verheffen. Het lijkt me in dit verband niet aangewezen om de suprematie van een of andere rationaliteit te beklemtonen, maar eerder hun complementair karakter te onderkennen en te waarderen. Ook Kolb is voorstander van dergelijke complementariteit of meerzinnigheid. De door hem ontwikkelde cyclus van het ervaringsleren komt trouwens neer op een integratie van concreet ervaren, reflexief observeren, abstract conceptualiseren en actief experimenteren.

Ook Schön (1983, 1987) beklemtoont zo'n integratie, wanneer hij zijn concept van de "reflective practitioner" naar voor schuift. Hij

heeft het over leren in "messy situations". Dit zijn situaties waarbij onzekerheid, complexiteit, instabiliteit, uniciteit en waardenconflict een grote rol spelen. In deze situaties zijn de klassieke modellen van probleemoplossing niet van toepassing. Deze laatste beklemtonen vooral wetenschappelijk-analytische kwaliteiten, volgens het model van de technische rationaliteit. In "messy" situaties komt het er eerder op aan diverse vormen van rationaliteit te laten samenspielen. Dergelijk samenspel komt tot stand in processen van problem-setting. "Problem-setting is a process in which, interactively we name the things to which we will attend and frame the context in which we will attend them" (Schön, 1983, p. 40). Problem-setting komt tot stand via het interactief articuleren van "reframing"-processen die karakteristiek zijn voor "reflexief handelen". Dit re-flexief handelen wordt gekenmerkt door een verwevenheid van apprehensie en comprehensie. Er ontwikkelt zich een soort van spiraalvormig proces van appreciatie, actie en herappreciatie. "The unique and uncertain situation comes to be understood through the attempt to change it, and changed through the attempt to understand it" (ibid., p. 132).

Het proces van reflexief handelen sluit aan bij vroegere ervaringen die opgeslagen liggen in repertoria van voorbeelden, beelden, betekenissen en handelingspatronen en meer omvattende theorieën. Deze repertoria of "gestalten" van vroegere ervaringen functioneren dus als "generatieve metafoor" ten aanzien van nieuwe situaties⁵. Het reflexief handelen is dus iteratief van aard. De handelende persoon in dit iteratief proces "is willing to step into the problematic situation, to impose a frame on it, to follow the implications of the discipline thus established, and yet to remain open to the situation's back talk. Reflecting on the surprising consequences of his efforts to shape the situations in conformity with his initially chosen frame, the inquirer frames new questions and new ends in view" (ibid. p.269). Ook Schön ontwikkelt hier dus een meerzinnig alternatief voor de dominante cognitief-instrumentele rationaliteit. Hij pleit voor een samenspel van synthetische en analytische vormen van verstandigheid en vat deze samen onder de noemer "interpretative understanding" (ibid., p.

135).

Zowel Kolb als Schön komen in hun leertheorieën tot een integratie van verschillende oordeelsvormen. Hun integrale benadering lijkt mij trouwens goed in overeenstemming te brengen met het hoger geformuleerde inzicht dat de diversiteit aan media aanleiding geeft tot een pluriformiteit aan werkelijkheidsinterpretaties. De opkomst van de nieuwe media helpt ons te begrijpen dat de schriftcultuur niet "de" werkelijkheid onthult, maar een welbepaalde fragmentering en structurering van werkelijkheid presenteert. Zo ontstaat de behoefte aan een synthetische verstandigheid die niet langer wordt onderworpen aan de exclusieve dominantie van de cognitief-instrumentele rationaliteit. In aansluiting bij Kolbs en Schöns geïntegreerde benaderingen lijkt het mij zinvol om deze verstandigheid vooral op te vatten als een niet hiërarchisch en meerzinnig samenspel van diverse oordeelsvormen. Welke de specifieke betekenis kan zijn van de diverse media tot deze pluriformiteit aan oordeelsvormen is een kwestie die in ieder geval nog verder moet worden onderzocht.

Het belang van publieke wederkerigheid

Na deze keuze voor een meerzinnig samenspel van oordeelsvormen wil ik nog een thema ter sprake brengen wat ik hogerop heb laten rusten. Ik formuleerde de stelling dat de identiteit van mensen zich slechts kan ontwikkelen in verbondenheid met anderen. Daarbij rees de vraag in hoeverre de "elektronische" verbondenheid met anderen ook deze identiteit(sontwikkeling) garandeert. Veel pleidooien voor het verbinden van vorming met de nieuwe media staan hier nauwelijks bij stil. Ze zijn bijna uitsluitend gericht op het bevorderen van de efficiëntie en effectiviteit van het leer- en instructieproces. Deze oriëntatie vormt op zich geen probleem. Ze wordt wel problematisch wanneer vorming uitsluitend in die termen wordt gedacht. De hedendaagse technologische ontwikkeling maakt de automatisering van instructieprocessen steeds reëler. Maar misschien maakt de mogelijke vervanging van de leraar of de vormingswerker door elektronische netwerken juist in extreme mate duidelijk dat het bij vorming in wezen niet gaat om instructie, maar om ont-

moeting tussen mensen die gemeenschappelijk proberen zin te geven aan hun wereld, en zodoende hun identiteit verder ontwikkelen. In deze opvatting kan vorming niet gedacht kan worden zonder communicatie.

Ik maakte eerder al duidelijk dat in veel gevallen de communicatiemediën niet op communicatie gericht zijn, maar op eenrichtingsverkeer. Weliswaar verbinden de nieuwe media de mensen op technisch-gesofisticeerde wijze met de buitenwereld. Toch garandeert deze "verbondenheid" geen directe betrokkenheid, want betrokkenheid veronderstelt wederkerigheid (Masschelein, 1990). Vooral de distributiemediën lijken weinig wederkerigheid toe te laten. Volgens Beck (1986) werken ze tegelijkertijd individualisering en standaardisering in de hand. Enerzijds weken ze mensen los van de traditionele gespreks-, ervarings- en levensverbanden. Tegelijkertijd bevinden deze geïsoleerde individuen zich in zeer gelijkaardige situaties want ze consumeren allemaal min of meer dezelfde programma's, waar ook ter wereld. "Die Individualisierung - genauer: Herauslösung aus traditionellen Lebenszusammenhängen - geht einher mit einer Vereinheitlichung und Standardisierung der Existenzformen" (Beck, 1986, p.213).

De commentaren over het communicatief karakter van de informatiemediën zijn in veel gevallen positiever. Volgens sommige optimistische mediadeskundigen zijn we op weg naar "geïntegreerde digitale service netwerken" (integrated digital services networks). In zijn pleidooi voor de nieuwe media schrijft De Brabandere: "Op elkaar afgestemde "terminal"-netten, waardoor wij in contact kunnen treden met databanken, een serie telediensten kunnen ontvangen en verlenen, en wij de maatschappij directer kunnen beleven in "real time", kunnen in principe de communicatie alleen maar bevorderen" (De Brabandere, 1986, p. 153). Voor leren en vorming bieden deze ontwikkelingen interessante perspectieven. Maar zover zijn we nog niet. De dominantie marktprijncipes maken deze interactiviteit duur, zeldzaam en enkele realiseerbaar door financiële draagkrachtige gebruikers. Het is daarom niet realistisch een directe band te veronderstellen tussen potentiële communicatiemogelijkheden en daadwerkelijke

gedemocratiseerd gebruik. De stelling van Burgelman i.v.m. de interactieve kwaliteit van de informatiemediën behoeft dus in ieder geval nog verdere discussie en onderzoek.

Het gebrek aan interactiviteit van de distributiemediën, en ten dele van de informatiemediën, kan de openbaarheid in gevaar brengen, want openbaarheid veronderstelt juist woord en wederwoord. Spreken houdt de anticipatie in van het toegesproken worden. Betrokkenheid op de publieke ruimte impliceert de kans op meningsverschillen en kwetsbaarheid van de communicatiepartners (Masschelein, 1990). Ze veronderstelt het risico dat we door de anderen worden afgewezen. De andere is juist anders in de mate dat hij onvoorspelbaar is en mij kan bevestigen, ontkennen of negeren. Slechts de betrokkenheid op deze onvoorspelbaarheid maakt dat ik kan worden wie ik ben, dat ik een identiteit kan ontwikkelen. Wanneer de nieuwe media enkel worden ingezet om de voorspelbaarheid van het educatief proces te vergroten, gaat het niet om vorming of om identiteitsontwikkeling, maar om reproductie. Toch dient hier Mezzana's commentaar in herinnering te worden gebracht. Mensen gaan dikwijls op een eigenzinnige en dus moeilijk te voorspellen manier om met de media. Misschien ligt het vormingskarakter van de media wel in deze eigenzinnigheid. Daarenboven hoeven woord en wederwoord niet noodgedwongen in termen van onmiddellijke fysieke nabijheid te worden gedacht. Wanneer we enkel de "mondelinge" communicatie (dialoog en discours) als ideaalvorm opvatten, dan wordt iedere technisering van de communicatie noodgedwongen als verval opgevat (Luhman, 1984, p. 136). "Vormende" boeken impliceren ook een afstand tussen de schrijver en de lezer. Het uiteindelijke criterium voor de vormende betekenis van een medium ligt dus niet in de fysieke nabijheid, maar in de mate dat het bijdraagt tot identiteitsontwikkeling in openbaarheid.

Ik maakte reeds duidelijk dat media-ondersteunde instructieprocessen niet onverzoenbaar hoeven te zijn met de doelstellingen van vorming. Integendeel, het opzetten en uitvoeren van dergelijke processen met behulp van gesofisticeerde nieuwe technologieën kan inderdaad de effectiviteit en efficiëntie in belangrijke mate

bevorderen. Wanneer we echter deze media op een "zinvolle" manier willen hanteren in het kader van vorming en vormingswerk, dan komt het erop aan ze ondergeschikt te maken aan creatieve processen van identiteitsontwikkeling die in wezen niet voorspelbaar zijn. Bijgevolg komt het erop aan onze concepten van vorming niet te (laten) reduceren tot sociale technologie. Slechts dan beschikken we over een kader om de betekenis van de nieuwe communicatietechnologieën op hun merites te beoordelen. In zoverre ze een bijdrage leveren tot het bevorderen van de betrokkenheid van de communicatiepartners op creatieve processen van identiteitsontwikkeling zijn ze zinvol. Wanneer ze integendeel de wederzijdse betrokkenheid teniet doen of onmogelijk maken, zijn ze "misvormend". Tegen deze achtergrond zal verder moeten onderzocht worden welke de vormende, c.q. misvormende, waarde is van de diverse technologieën waarmee we vandaag de dag onvermijdelijk worden geconfronteerd. Daarbij zal zeker aandacht moeten worden besteed aan eigenzinnige vormingsprocessen. Hiermee is een kader aangegeven voor verder theoretisch en empirisch onderzoek en voor praktisch experimenteren.

Summary

In this paper the meaning of new communication media is investigated in relation to the mainstream concepts of education. The rise of these new media intensifies the doubts about the autonomy of subjects and their critical capacities. This development gives cause for concern but at the same time makes us aware of the emergence of new reality interpretations. The monopoly of critical rationality seems to lose attraction. In relation to this we suggest that educational theory and reflexive educational praxis may benefit from a multiplicity approach that favours esthetic judgements. Additionally education is explicitly linked to reciprocity as a necessary basis for identity development. Consequently, a crucial criterium for the educational relevance of new communication technologies has to do with their capacity to enhance multiplicity and reciprocity.

Noten

1 Het gaat hier om twee wijzen van denken die volgens Haeblerlin (1976) zo oud zijn als de pogingen om het pedagogisch handelen wetenschappelijk te funderen. Volgens deze auteur ontwikkelde Herbart in het begin van de 19de eeuw een technologisch concept van de pedagogiek, terwijl Schleiermacher omstreeks diezelfde periode in contrast hiermee een reflexief maatschappijtheoretisch concept uitwerkte.

2 Ook in de cognitieve onderwijspsychologie is er aandacht voor genoemde vervaging tussen "binnen" en "buiten", in het zgn. "situated cognition and learning paradigm". Kennis wordt hier niet langer aan een individu toegeschreven maar aan de relatie tussen individu en een sociale of fysieke omgeving (de Klerk & Verschaffel, 1990).

3 Een gelijkaardige, meer positieve benadering van stereotypen en clichés in het alledaagse taalgebruik is ook terug te vinden bij Negt (1975) en Schaff (1981).

4 Sommige auteurs verbinden, op nogal con-troversiële wijze, deze cognitief-instrumentele rationaliteit uitdrukkelijk met de schriftcultuur. In McLuhans redenering (1964, 1970) bijvoorbeeld heeft de logica van de boekdrukkunst (het medium) in belangrijke mate het karakter van de moderne rationaliteit vorm gegeven. Hij wijst op een aantal overeenkomsten tussen belangrijke typografische principes zoals uniformiteit, continuïteit, lineariteit, reproduceerbaarheid en homogenisering enerzijds en enkele dominante kenmerken van het moderne denken anderzijds. Enkele post-moderne auteurs die geen onderscheid meer wensen te maken tussen "teken" en "betekenis" trekken dit "medium-is-the-message-principe" in alle radicaliteit door. In het verlengde hiervan wordt mediakritiek een louter vormelijke kwestie. Dat we deze redenering slechts tot op zekere hoogte volgen, moge blijken uit de rest van het artikel.

5 Schön sluit hiermee aan bij vroegere inzichten die hij reeds in de jaren zestig ontwikkelde. In zijn vroeger werk (1969) toont hij aan hoe zowel wetenschappers, kunstenaars als doordeweekse practici nieuwe inzichten genereren door het projecteren van bestaande concepten op nieuwe situaties. Hierdoor ontstaat terzelfdertijd een verschuiving in de betekenis van deze concepten (displacement of concepts). Zo ontwikkelt hij een interpretatief alternatief voor de klassieke conceptuele rationaliteit.

Literatuur

- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
 Bolz, N. (1990). *Theorie der neuen Medien*. München: Raben.
 Broens, N., Jansen, T., & Veen, R. van der. (1990). *Herprofilering van het vormingswerk*. K.U. Nijmegen: Faculteit Algemene Pedagogiek.
 Burgelman, J.C. (1990). *Assessing information technologies in the information society: the possible relevance of communication science and research*. Paper presented at the 17th IAMCR-conference in Bled (Yugoslavia).
 De Brabandere, L. (1986). *Infoducten: een nieuw woord, een nieuwe toekomst*. Telt: Lannoo.

- Klerk, L. de, & Verschaffel, L. (1990). De computer als simulator en als tutor van onderwijsleerprocessen. *Pedagogisch Tijdschrift*, 15, 303-312.
 Finkelkraut, A. (1988). *De ondergang van het denken*. Amsterdam: Contact.
 Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns* (2 vols.). Frankfurt: Suhrkamp.
 Haeblerlin, U. (1976). Über den Ursprung von zwei Arten des erziehungswissenschaftlichen Denkens. *Die Deutsche Schule*, 68, 160-170.
 Hinnekint, H. (1990). Het educatieve werk met volwassenen en de nieuwe informatie-omgeving. *Vorming*, 5, 160-170.
 Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
 Luhman, M. Mc. (1964). *Understanding media. The extensions of man*. New York: Routledge & Kegan.
 Luhman, M. Mc. (1970). *From cliché to archetype*. New York: Pocket Books.
 Luhman, N. (1984). *Soziale Systeme*. Frankfurt. Geciteerd in N. Bolz, (1990), *Theorie der neuen Medien* (p. 136). München: Raben.
 Masschelein, J. (1990). Afwezigheid van identiteit? in: J. Masschelein (Ed.), *Opvoeding in de stad*. Leuven: Acco.
 Mezzana, D. (1990). Addio Orwell. *Democrazia Diretta*, 5, 52-62.
 Mönks, F.J., & Knoers, A.M. (1975). *Ontwikkelingspsychologie*. Nijmegen: Dekker & Van Vegt.
 Postman, N. (1986). *We amuseren ons kapot: de geestesdovende werking van de beeldbuis*. Houten: Het Wereldvenster.
 Schaff, A. (1981). *Stereotypen und menschliches Handeln*. Wien: Europaverlag.
 Schön, D. (1969). *Invention and the evolution of ideas*. London: Tavistock.
 Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
 Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
 Sloterdijk, P. (1983). *Kritik der zynischen Vernunft* (2 vols.). Frankfurt: Suhrkamp.
 Snick, A. (1989). *De uitdaging van de beeldcultuur aan de grondbegrippen van het westers denken en de implicaties voor de pedagogiek*. K.U. Leuven: Faculteit der Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, niet gepubliceerd doctoraatsproefschrift.
 Snick, A., & Masschelein, J. (1991). Beeldcultuur. *Streven*, 58, 310-320.
 Wright, C.R. (1986). *Mass communication*. New York: Random House.